

El cambio en la Universidad, sus epistemologías y consecuencias de las mismas

The Change in Higher Education,

ata, citation and similar papers at core.ac.uk

brought to you

provided by Portal de Revistas Científicas

then Consequences

Joan RUÉ

Universitat Autònoma de Barcelona.

Recibido: Julio 2008

Aceptado: Febrero 2009

Resumen

El presente trabajo aborda una reflexión acerca de la naturaleza del proceso de cambio de la Educación Superior (ES) en España, en su vertebración en el Espacio Europeo de Educación Superior. En este período, causa sorpresa la ausencia de un verdadero debate social acerca de aquél cambio. Por el contrario, ha predominado el bajo nivel de la información sobre el mismo, las noticias generadas acostumbraron a ser de carácter anecdótico y el debate intrauniversitario ha tendido a polarizarse, bien en la complejidad de lo técnico (technicalities) o en posiciones esencialistas. Sin embargo, el debate social es necesario, por la naturaleza profundamente política del cambio y por el papel que debe ocupar la Educación Superior en la emergente Sociedad del Conocimiento. En este sentido, el texto trata de reflexionar sobre dos cuestiones. La primera, ¿hasta dónde es posible mantener como válido el dilema que surge de la naturaleza profunda de los cambios propuestos?: afrontar la universidad las demandas formativas de su entorno de manera relevante, elevar sus niveles de calidad y eludir el problema de la necesaria revisión de la propia capacidad de agencia. En segundo lugar, ¿qué tipo de epistemologías orientan el cambio en la ES?. ¿Qué conflicto se da entre la “autonomía creativa” y las “fricciones destructivas?”¹. Dicha reflexión se ha realizado a partir del análisis de documentación relevante y de datos recogidos en una serie de casos, de acuerdo con una metodología propia de la Investigación en la Acción, desde 2003 hasta 2008.

Palabras clave: Educación Superior, epistemologías, cambio, proceso, narrativa, discursos, docencia, Espacio Europeo de Educación Superior.

¹ Vermunt y Verloop, (1999), (en Nijhuis, J., 2006, p. 80) acuñaron la noción de “*fricción destructiva*” para referirse a la falta de sintonía entre lo deseado por los diseñadores de nuevos programas y las actitudes de disonancia de los alumnos – y podríamos añadir de profesores- con respecto a los mismos. En un proceso de cambio, dicha *fricción* es potencialmente regresiva con respecto a los resultados que se obtenían antes de la introducción del mismo.

Abstract

This paper addresses a reflection on the nature of the change process in Higher Education (HE) in Spain, in its confluence with the European Higher Education Space. Along this period, it has been a surprise the absence of a genuine social debate about such change. On the contrary, what has been predominant was the low level of information about it and the news that it raised tend to be anecdotal. And the debate within universities has tended to be polarized, either on the complexity of the technical (technicalities) or essentialist positions. However, such social debate is necessary because the both, the embedded political nature of change and the role that Higher Education should play in the emerging Knowledge Society. In this sense, the text tries to reflect on two issues. The first concern is about how far it is possible to keep on the dilemma that arises from the nature of the proposed changes. How the university can be sensible to the demands of its environment in a relevant way, raising their quality standards and keeping on its own agency's capacity. The second one is about the epistemology of change in HE. What kind of conflict arises between the "creative autonomy" and the "destructive frictions". This reflection has been conducted through the analysis of relevant documentation and data collected from a series of cases, according to a methodology of action research, along the period from 2003 to 2008.

Key words: Higher Education, epistemologies, change, process, narratives, discourse, teaching, European Higher Education Space.

Premisas para el análisis

El conjunto de experiencias y datos referidos a través de esta reflexión, lejos de ser experiencias o informaciones episódicas o poco estructuradas, creo que definen algunos rasgos del sentido del cambio en la universidad española. Ahora bien, para dar un carácter de relevancia a los datos recogidos ha sido necesario definir algunas premisas fundamentales que servirán para situar y articular el análisis que sigue. Serían las siguientes.

- 1- El acuerdo *de Bolonia* abre un proceso de naturaleza política, de transformación de la universidad y de su relación con la Sociedad. Esta naturaleza obliga, pues, a desarrollar y a actualizar una fundamentación que oriente, dé sentido y sea referente para la idea de cambio emprendida, de acuerdo con aquellos requerimientos y, también, en función de las fortalezas y debilidades de la universidad española.
- 2- Dicha fundamentación requiere *discursos*, es decir, una fundamentación del proyecto y de la visión sobre el mismo. Unas ideas generadoras del cambio emanadas desde los órganos de poder. Pero requiere, también, de *narrativas*, es decir, relatos colectivos, de carácter local, elaborados a partir de expectativas, de intereses, de experiencias y elaboraciones sobre el cambio, provenientes de los diversos agentes involucrados en el mismo. La función de dichas narrativas es la de contrastar los discursos y validarlos en un contexto específico, ejerciendo un papel estabilizador de aquél cambio. Pero se requiere otro requisito adicional. Discursos y narrativas deben entrar en un proceso de convergencia, más o menos negociado, tanto en el ámbito general universitario, como en el de las distintas instancias universitarias locales.

- 3- Dicho proceso sólo podrá culminarse con un cierto nivel de éxito en la medida que en su desarrollo se reúnan tres grandes requisitos: que se configure como un punto de encuentro relevante, y no de división, entre la Educación Superior, la Sociedad, en toda su complejidad, y los distintos usuarios de aquella formación; que se den las condiciones suficientes para fortalecer al profesorado en sus funciones profesionales docentes y se sepa incorporar al alumnado en nuevas y más relevantes modalidades de aprendizaje; que alcance niveles de democratización, de eficiencia y de calidad de la ES que superen los niveles actuales.
- 4- En el proceso de estabilización del cambio serán indispensables mecanismos de concreción y de resolución técnica eficiente de sus sucesivos pasos (legislación adecuada, normas, currículos, recursos, etc.). En este sentido, el cambio se concretará en aspectos técnicos. Ahora bien, querer influir en el cambio desde distintos órganos reguladores sólo mediante aquellos no dará lugar al *cambio* pretendido.

El carácter político del proceso Europeo de Convergencia en ES.

La apertura de todo proceso de cambio de carácter político, en una sociedad abierta y compleja, necesariamente genera una diversidad de debates y de niveles en los mismos: aquellos que se orientan a la asimilación de la propuesta; aquellos que pretenden ejercer distintas formas de influencia; los que propugnan un control sobre el mismo, etc. Un tipo de debate en el que lógicamente se replantean temas como el de la justicia (Walker 2006), el de la eficiencia, el de los costes, el de las diversidades (de contextos, de recursos, entre titulaciones, etc.), el de la relación de la ES con el resto de la sociedad, el de la autonomía en la formación, Barnett, (1999), Barnett y Di Napoli, (2008), o el concepto de calidad (Harvey, Green, 1993, Harvey, Knight, 1996, Harvey, 2006). Por lo tanto, la discusión y la polémica serán sustanciales a dicho cambio.

Desde la declaración ministerial de Bolonia hasta las que la han seguido (Lisboa, 2000, Praga, 2001, Graz y Berlín, 2003 o Bergen, 2005) hay un hilo discursivo que han ido concretando y definiendo distintos tipos de actores y programas políticos no siempre coincidentes. Sin embargo, repensar la Formación Superior en Europa para encajarla en la “nueva sociedad” y proyectarse ambas, formación y sociedad, hacia una relación eficiente y sostenible en el futuro es la tónica dominante en todo este discurso.

Las razones de fondo para esta transformación debemos buscarlas en primera instancia en las grandes transformaciones sociales que se han dado a partir del último tercio del S. XX. En efecto, dicha transformación ha sido descrita y explicada por la Sociología, mediante diferentes descripciones de la transformación del trabajo y del sentido personal en el mismo o por las conceptualizaciones como la sociedad del riesgo o de la individualización, la de la modernidad líquida o con el papel de la economía en la nueva sociedad de la información (Beck 1998, Bauman, 2001, 2002, Castells, 2004, Cowan, 2006, Sennett, 2000, 2006).

En definitiva, en este proceso diversas ideas y distintos intereses han ido abriéndose paso: reconfigurar la relación entre Educación Superior y Sociedad; la idea de compartir “espacios” formativos comunes entre diversos países; el reconocimiento mutuo de la formación entre universidades; la idea de concurrir en el “mercado” de la formación superior, atrayendo a los “mejores estudiantes” de todo el mundo; la de “abrir” la formación a “nuevos” estudiantes; la idea de la “responsabilización” de las instancias de formación, mediante la creación e impulso de las Agencias de Calidad universitaria, etc.

Todo ello puede ser considerado dentro del panorama del “discurso” oficial sobre el cambio. Ahora bien, en este punto puede sernos de utilidad recuperar una distinción clásica en el empleo de la noción de *cambio*. Dilucidar si nos estamos refiriendo a “variaciones”, es decir a alteraciones más o menos epidérmicas, a procesos de *aggiornamento* de una situación o de una realidad, o bien si apuntamos realmente a una concepción más profunda de la transformación de dicha realidad.

Para comprender adecuadamente las razones políticas del cambio y la emergencia de esta pléyade de formulaciones y nuevos intereses, debemos considerar los fenómenos de fondo, o síntomas, que lo han engendrado, más allá de las mismas declaraciones oficiales y de la importancia de fenómenos como la libre circulación de titulados en los países de la EU. Algunas de las principales claves que ayudan a comprender la naturaleza del proceso en marcha, y que afectan profundamente a la Universidad en su proceso de reenfoque con respecto a la Sociedad, serían las siguientes:

- Un profundo cambio en el sistema de producción, cada vez menos basado en los esquemas culturales de la sociedad industrial y más en los de la sociedad del conocimiento, lo que comporta nuevos enfoques acerca de lo que significa aprender, sobre la extensión de la formación, sobre la funcionalidad de determinados aprendizajes y sobre lo que debe ser aprendido en los diversos espacios formativos en E.S.
- La emergencia de potentes sectores basados en el I+D+I al margen de la universidad o en colaboración con determinados sectores de la misma.
- El incremento de demanda de formación cualificada por parte de más sectores sociales y por parte de otros segmentos de la población, distintos de los tradicionales grupos de jóvenes que accedían a la ES. Ello se puede constatar en el incremento y la apertura en la demanda de tipos de estudios, lo que ha dado lugar a una amplia oferta de propuestas en los mismos.
- El incremento cuantitativo de estudiantes, de titulaciones y de los tiempos de formación se está traduciendo en una mayor diversidad en las formas y actitudes en la aproximación al conocimiento y a las certificaciones, por parte de los “nuevos” estudiantes, un fenómeno que no puede ser ignorado.

- El creciente incremento de la movilidad estudiantil interuniversitaria en la formación de grado y de posgrado.
- La enorme influencia que ejercen y van a ejercer las nuevas formas de almacenamiento, de acceso, de elaboración y de difusión del conocimiento, al margen de, o en relación con las Instituciones de Formación²
- Las narrativas sobre lo que debería ser canónico en cada ámbito de investigación o curricular se multiplican y, por lo tanto, en ello, pierden su mismo carácter canónico.

Si se aceptan los anteriores supuestos, aún en sus diversos niveles de complejidad, debemos asumir que nuestro modelo universitario actual, tal como lo hemos conocido y desarrollado, no puede asimilar dichas transformaciones sin, a su vez, cambiar o repensarse a sí mismo. En efecto, con todos sus avances, la Formación Superior en España se caracteriza, entre otros aspectos, por algunos déficits o aspectos problemáticos como los siguientes:

- Una alto % de dependencia de los presupuestos del Estado, alrededor del 70% las universidades con mayor autonomía, lo que les aporta una capacidad de respuesta muy lenta y de carácter administrativo a las nuevas situaciones descritas.
- Un % relativamente elevado de abandono de los estudios universitarios, en cualquier caso por encima de estándares de otros países de referencia de la UE. (Serra Ramoneda (2007).
- Ausencia de responsabilización y de rendimiento de cuentas de las instituciones y de sus agentes formadores sobre las propias actividades formativas.
- La pérdida de entidad del concepto de perfil en las titulaciones, en las cuales el curriculum ha devenido más un agregado de materias reguladas oficialmente y de intervenciones docentes singularizadas, que itinerarios articulados y desarrollados sobre una verdadera dimensión formativa.
- El predominio de la perspectiva académica en la transmisión del conocimiento en lugar de otros enfoques, como los de su creación, o su desarrollo en diversos contextos de la acción humana, la productiva, la investigadora, la creativa, etc.
- La progresiva subordinación del tiempo de la docencia al tiempo dedicado a la investigación, por parte de los docentes.

² A este respecto, quizás no sea ocioso recordar que las universidades europeas nacen en la baja E. Media como agrupaciones libres de profesores y estudiantes para formarse en torno al conocimiento recopilado por comunidades de monjes.

Definir el foco del cambio y sus consecuencias

A tenor de lo comentado más arriba, la modificación de la actual Formación Superior apunta hacia una idea de cambio de fondo en la institución universitaria en su función formadora. El conjunto de propuestas que lo justifican expresan un cambio de paradigma³ porque el eje del discurso oficial sobre el cambio radica en el “aprendizaje”, es decir en la formación recibida por parte de los alumnos, un giro copernicano de enormes consecuencias. El reflejo de este cambio es el ECTS o 'crédito europeo' (European Credit Transfert System).

Ahora bien, toda idea de cambio, en el sentido de “transformación de lo real”, va asociada a una noción de “proyecto” (Boutinet, 1996). Una noción que, para convertirse en realidad, requiere de un doble tipo de argumentaciones: aquellas que lo hagan justificable, racional y socialmente y aquellas que permiten convertir dicho proyecto en operativo, es decir, las que permiten hacerlo viable en la práctica. Ambos tipos de argumentación pueden converger en el ámbito de lo local en una propuesta creativa, necesariamente con rasgos de autonomía, o ser distintas o divergentes. En este caso hablaríamos de “fricciones”, que pueden alcanzar el grado de destructivas para las propias tradiciones y prácticas institucionales.

Evaluar si *lo nuevo* puede llegar a serlo realmente supone asumir que el foco de dicho cambio es el *modelo de Formación Superior*. Al situar *el aprendizaje* como detonante del cambio se apunta hacia procesos de reelaboración o de reconstrucción de fondo sobre las representaciones de las misiones institucionales y sobre su misma complejidad, así como sobre las identidades de los diversos tipos de agentes implicados en las instituciones de Formación Superior, alumnos incluidos (Barnett, Di-Napoli, 2008). Y este tipo de aprendizaje evocado es el que debe sintonizar con las nuevas necesidades, en un nuevo paradigma social, cultural y productivo. Este criterio nos permitirá realizar una evaluación global de la validez de las premisas que dicen incidir en la naturaleza de dicho cambio. En otras palabras, ello nos va a permitir saber si realmente estamos ante una propuesta de cambio real o, simplemente, ante el diseño de una mayor o menor *variación*, en relación con lo existente.

Los cambios, ¿se hacen o se generan y se desarrollan?

En el informe Trends IV (Reicherdt, Tautch, 2005:6) ya se destacaba la complejidad cultural de este cambio y de sus implicaciones consiguientes. Desde la misma síntesis ejecutiva, los autores subrayaban que “un sistema comprehensivo de tres ciclos en toda Europa constituye una transformación de gran calado, tanto a nivel cultural como social que va a desencadenar toda una serie de cambios (...) y reconocer también que su impacto requiere un análisis más cuidadoso en el ámbito de las implicaciones de una modificación como la de centrar la enseñanza en el aprendizaje del alumno”.

³ En el sentido de Kuhn (1982)

A partir de todo lo anterior, ¿cómo enfrentarse a un cambio de este tipo? No debe olvidarse que la concreción del concepto de “cambio”, en una institución tan compleja como la Universidad es todo, menos sencilla. Especialmente, cuando se plantea un cambio de naturaleza cultural tan importante como el mencionado. No se debe olvidar que para los actuales profesores, en especial para el sector con mayor capacidad de influencia interna en la opinión y en la política institucional, el modelo vigente es el que valida la propia biografía: académica, científica, profesional y personal. Desde este punto de vista, hay que asumir que el mismo concepto de cambio implica en muchos universitarios una profunda perplejidad, cuando no abierta desconfianza.

Sin embargo, las realidades sociales no pueden ser ignoradas sin pagar el precio en términos de costes institucionales a medio plazo. De ahí que el cambio aflore de distintas maneras, pero progresivamente, en muchas partes. Y podemos aprender de estas experiencias, de estas narrativas, evitando errores, si es posible.

Ahí van a jugar un importante papel dos grandes representaciones del cambio, aunque se puedan dar muchas opciones mixtas. La primera, sostendría que el cambio puede gestionarse desde una representación simplificada del mundo de la producción, desde una “racionalidad técnica” (Schön, 1992). Desde esta posición el cambio se percibe como una “reestructuración” ordenada, orientado “correctamente” de “arriba abajo”, con objetivos comprobables, en plazos preestablecidos, etc.

No deben perderse de vista algunos efectos del cambio en las instituciones de ES. Me refiero a las turbulencias institucionales que se generan en las mismas (Strathern, 2008). Con el cambio, lo que era estable, ahora puede devenir inestable; los análisis y las composiciones de lugar acerca de lo que se hace o se debería hacer dejan de ser sólo racionales para devenir también emocionales y connotados de intereses de diverso tipo, p.e. qué se gana, qué se pierde. A su vez, emergen distintas interpretaciones y posibilidades sobre lo mismo, que alguien debe arbitrar. También hay que dilucidar con situaciones no previstas inicialmente y aparecen e intervienen agencias externas, con un importante grado de influencia sobre las representaciones internas. Es normal, además, que aparezcan nuevas voces y liderazgos y las estructuras convencionales de poder y de relación académica se vuelven o aparecen más frágiles. Nuevas indicaciones, nuevas reglas, con formatos desconocidos hasta entonces hacen su aparición, lo que ayuda a generar una percepción de desconcierto.

En aquellos que ejercen responsabilidades y comparten un modelo de gestión basado en el principio de la racionalidad técnica, según el cual lo complejo puede ser descompuesto y gestionado en partes fraccionales, sin alterar el conjunto, la gestión de lo anterior se percibe con mayor tranquilidad, al asumir que la noción de linealidad se puede aplicar a sistemas no lineales. Ello, permite crear “controlable” el efecto entrópico asociado al cambio.

Una segunda posición, por el contrario, argumentaría que los cambios apuntados se remiten a modificaciones profundas, de naturaleza cultural, por lo que deben ser gestionados “políticamente”, es decir, a partir de prioridades, contando con los agen-

tes involucrados, con transparencia, distribuyendo y asumiendo responsabilidades. Considera que los objetivos son complejos y no tan fácilmente mensurables y sus logros no tan fáciles de encajar en tiempos prefijados. Pero también asume la necesidad de desarrollar propuestas a partir de la propia realidad, a partir de una gestión mediante la recogida de evidencias, entendiendo que la parte más importante de estos cambios depende de manera significativa de los propios actores y de lo que hagan o dejen de hacer. Este es un punto de vista que tiende a ser compartido por coordinadores de titulación, docentes que se sienten comprometidos con su docencia, por profesionales de apoyo a las tareas docentes, etc. Dicha posición vendría avalada por el corpus de conocimiento desarrollado desde las investigaciones sobre los cambios en Educación. Pero también desde campos como los de la sociología del trabajo. (Sennet 2009, pp41-71)

A este respecto, en un interesante trabajo, Brodnick y Krafft (1997) defendían, como resultado de su investigación sobre el cambio en las instituciones en ES, algunos postulados como los siguientes, algo que desde mi perspectiva no debería descuidarse:

- Todas las instituciones son potencialmente caóticas
- Es imposible realizar predicciones fiables a largo plazo y a gran escala.
- Las causas y los efectos no se hallan relacionados de manera estrecha en el tiempo y en el espacio.
- Intervenciones de carácter masivo pueden ejercer efectos insignificantes y pequeñas intervenciones producir efectos masivos.
- Acciones similares emprendidas por diversas instituciones nunca van a conducir al mismo tipo de resultados.

Así, pues, un cambio será más convincente cuanto mejor y más fundamentada sea la “narrativa” que lo sustenta. Esta es una idea central en Bruner (1990, 2002) en relación al potencial movilizador de la *narrativa* en la acción humana. Dicho efecto movilizador dependerá de su consistencia para configurar la idea central del cambio e involucrar en él a las personas implicadas. La narrativa que sustenta el cambio, por lo tanto, es una condición necesaria para comprender la *acción* resultante, validando así los proyectos enunciados.

Límites del discurso oficial sobre el cambio: el caso España

En la definición de todo *espacio* nuevo (sea cultural, político, social, etc.) se alteran los espacios existentes, sus fundamentos, las relaciones entre los agentes y las condiciones que les dan sentido, así como las reglas de su propia reproducción, para dar lugar a nuevos discursos y experiencias. En este contexto, distintas visiones ideológicas y epistemológicas tratan de competir para devenir una nueva *narrativa*

*hegemónica*⁴ que dé sentido a la *nueva* realidad y, mediante ella, redefinir el papel que la universidad debe tener en relación con el conocimiento, con su generación y difusión. De ahí la importancia de analizar determinadas argumentaciones, para que ver en qué medida son *argumentos para* o, por el contrario, ver si constituyen justificaciones de decisiones en vías de ser impuestas a la propia universidad.

Un hecho parece obvio, todo cambio va a generar resistencias. Ahora bien, lo que no es tan obvio es que todas las resistencias sean iguales, por el mero hecho de serlo, ni tampoco que dichas resistencias no puedan ser analizadas ni tomadas en consideración. El referente para hacerlo, precisamente, es la fundamentación del discurso sobre el cambio y la consideración que en este se hace con respecto a retos tan importantes como los señalados más arriba. En nuestro caso, el discurso oficial sobre la implantación del modelo Europeo de E.S. ha estado lastrado por importantes déficit, tanto de orden político como técnico, lo que ha favorecido una aproximación confusa al mismo y con muchos perfiles borrosos.

A Entre los argumentos de *borrosidad política* destacaría:

- Las importantes oscilaciones políticas al respecto: tres ministras en los pasados ocho años y tres orientaciones distintas, dos bajo el último gobierno del PSOE (2004-2008). Una cuarta ministra y una distinta configuración del Ministerio en el momento de escribir estas líneas. Todo ello ha dado lugar a una importante indeterminación e inseguridad jurídico-técnica hacia el proceso de cambio que ha limitado la capacidad de agencia de los agentes institucionales que deseaban iniciar su propia andadura, así como despertar importantes recelos hacia el mismo, en amplios e influyentes sectores universitarios.
- La falta de retos políticos claros para la E.S. Hay muchos argumentos que los agentes universitarios, administradores, profesores, alumnos, así como la propia Sociedad, deberían tener claros. Por ejemplo, ¿qué porcentaje de estudiantes universitarios deseamos tener en la ES sobre la cohorte de los jóvenes entre 18-24 años? ¿Qué mínimos de eficiencia, p.e. en términos de retención, se le pide a una Facultad o a una titulación? ¿Qué líneas de apoyo y de supervisión van a tener las carreras no específicamente profesionalizadoras? ¿Qué líneas de apoyo se establecen para las personas mayores de 25 años para que puedan acceder a distintas modalidades de Formación Superior a lo largo de su vida activa? Si no se desea que la ES discurra hacia una situación sólo de rentabilidad económica, ¿qué papel asume o delega el Estado en la regulación de la rentabilidad social y cultural de la misma?
- La falta de referentes políticos propios claros, por ejemplo en la idea de *responsabilización* y de verdadera *autonomía universitaria*, ideas nuclea-

⁴ En el sentido Gramsciano del término.

res en el modelos de ES hacia los que decimos converger. Así, se hacen demandas de adaptación a las Universidades no traducidas en presupuestos ni en una racionalización de la planificación universitaria, la actual y la futura. Nuestras universidades se evalúan, pero no se sabe si los resultados de la misma se concretan en algo. Se realiza una valoración automática de la docencia, sin propuestas de reconocimiento específico de la función docente, etc. Los nuevos títulos se evaluarán por parte de Agencias de Calidad, pero, a su vez, deben reunir unas determinadas condiciones curriculares que ejercen un efecto uniformizador y limitador de decisiones más contextualizadas en los respectivos ámbitos intrauniversitarios que en los socio-productivos y culturales. Por ejemplo, en Inglaterra, cuestiones como las anteriores han permitido fusiones entre universidades (p.e. Manchester), planificar (abrir o cerrar) la oferta de titulaciones a partir de las propias universidades y de los recursos que ellas mismas generan, crear redes de académicos e instituciones distintas trabajando sobre aspectos comunes, etc.

- El uso retórico de otros referentes legitimadores del cambio: p.e. la noción de *adaptación a* (la Sociedad, al mercado, etc.) no acaba de encontrar marcos reguladores ni definiciones más explícitas que ayuden a debatir la dirección en la que se camina. Podríamos decir lo mismo del concepto de *empleabilidad*. Siendo un enfoque que prioriza la mirada de la universidad hacia el exterior y que enfatiza la responsabilidad social de aquella, tiene muchas vías de resolución práctica en el seno de una misma universidad y aún en una misma titulación. Lo que es relevante, en cambio, es el tipo de “*empleabilidad*” resultante, en función de un determinado enfoque de los currículos y de la calidad de la formación ofrecida y qué información sobre la misma se ofrece a los usuarios del Sistema de formación, en comparación con otras ofertas equivalentes.
- La falta de diagnósticos sobre la realidad que se desea cambiar. Existen evaluaciones sobre diversos aspectos del funcionamiento universitario, pero no se perciben incardinadas o como formando parte del proceso de mejora. Algunos datos los tienen sólo las Administraciones, pero no dan lugar a ninguna actuación consecuente conocida, lo que limita la transparencia en el intercambio entre oferta y demanda. La universidad de Dortmund, por ejemplo, está dando un giro estratégico hacia su conversión en una Politécnica. Uno de los argumentos es responder a la necesidad de formar más ingenieros en Alemania. Guste o no, esta es una situación inimaginable, por ahora en nuestro país. También en Alemania, por ejemplo, cualquier estudiante puede acceder a una web pública en la que se informa detalladamente por Facultades y Centros de estudios sobre quién es qué en la oferta educativa, qué hacen, qué se va a encontrar y bajo qué criterios se realiza dicha clasificación.

- La ausencia de políticas de oferta de recursos económicos y administrativos a los estudiantes y a las universidades en las que cursan sus estudios. Todo el mundo puede entender que para estudiar cabe dedicar todo el tiempo disponible semanal. Pero nadie lo va a comprender si con ello se le excluye de una oportunidad que ahora tiene, la de poder combinar estudios y trabajo con el que pagárselos. En España, sin una puesta en práctica a fondo de la noción de responsabilización y de sus consecuencias, sin transparencia informativa hacia los estudiantes y sin una política suficiente de becas –al menos mientras esté vigente el actual modelo de financiación– la noción de *atracción* de alumnos no depende tanto de la misma universidad como de lo atractivo de su entorno.
- Finalmente, desde el punto de vista organizativo, las señales provenientes de las Universidades no siempre muestran una asunción clara del cambio, en parte por las mismas razones que se acaban de enunciar. En un breve repaso de las denominaciones de los Vicerrectorados, puede observarse que la noción de gestión del Espacio Europeo no ocupa todavía un eje central o estratégico en los organigramas de gestión universitaria. (Rué, De Corral, 2007).

Estos son aspectos que me parecen cruciales para comprender (o no) el tipo de cambio que se ha propuesto en nuestro país. En efecto, cuando alumnos y profesores piden respuestas políticas y sólo reciben respuestas técnicas, ¿por qué deberían confiar en el proceso?

B Entre los argumentos de *borrosidad técnica*, podríamos citar a los siguientes.

- El concepto de *calidad*. En la convención de Salamanca (marzo, 2001), la calidad se consideró un aspecto clave, la condición básica para desarrollar un sistema de confianza, de relevancia, de movilidad, de atracción en el ámbito de la Educación Superior en Europa⁵. No obstante, una vez asumida esta idea-fuerza, empiezan los problemas. ¿A qué tipo de calidad nos remitimos? ¿Qué se considera en ella? ¿Cómo y quién la evalúa? ¿Cómo se hace transparente ésta evaluación? ¿Por qué la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en las instituciones de ES merece tan poca consideración?

En otro lugar (Rué, 2007) he analizado el empleo de éste concepto en el Proyecto Tuning⁶. Este es un proyecto liderado por las universidades de Deusto y de Groningen y su vocación era devenir un referente tanto para las universidades europeas adheridas o participantes en el mismo, más de cien, como para las agencias de acreditación de la calidad. En este examen de contenido de los documentos que Tuning ha generado, se han relacionado el empleo del término “calidad” y su adjetivación res-

⁵ Documento Marco - MECD - Febrero 2003

⁶ Tuning Project, <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>

pectiva. En la tabla siguiente (n.2) se muestra una síntesis de dicho recuento. Si observamos las frecuencias reunidas, podemos preguntarnos, ¿de qué se está hablando cuando se nos habla de calidad?

<i>Tuning Educational Structures in Europe, Final Reports</i>		
Calidad: como transparencia de propósitos, de procesos y de resultados (adoptada de W. Peter, p. 65).	Doc. n.1 2003, 316 pp	Doc. n.2* 2005, 386 pp
	Citaciones en total	
<i>Calidad*</i>	92	347
<i>Calidad, asegurar</i>	34	41
<i>Calidad, estándares</i>	3	7
<i>Calidad control</i>	1	11
<i>Mejora de ...</i>	2	38
<i>Calidad (programas, organización, etc.)</i>	10	52
<i>Calidad de aprendizaje</i>	0	1
<i>Calidad cultura</i>	0	10
<i>Calidad en la enseñanza</i>	1	0
<i>Control de la calidad en la enseñanza</i>	0	3
<i>Calidad, Agencia/agencias</i>	8	3
<i>Calidad asegurar y acreditar</i>	5	2

Tabla 2.Frecuencia de citaciones del término calidad y sus asociaciones.

* Se incluyen las referencias que aparecen de webs y bibliografía

Este ejemplo no es único. La penetración del lenguaje de la gestión mercadotécnica en la enseñanza tiene lugar en diversos ámbitos. Para definir una implicación más autónoma del alumno con el aprendizaje, se han acuñado expresiones como “*new learning*” (Holanda), “*independent learning*” (USA, GB), *learning 2.0* (GB). Así, el lenguaje, cuya función es la de definir y precisar el pensamiento, a veces parece convertirse en instrumento del mercado académico, sembrando confusión entre los supuestos destinatarios del mismo, profesores y alumnos, con el consiguiente escepticismo de que todo ello aporte algo relevante para la calidad universitaria.

- El papel de la formación y de la actuación docente. Uno de los grandes aspectos de la propuesta del EEES es el focalizarse en los estudiantes, sobre sus tiempos de estudio, sus aprendizajes, sus diversas posibilidades de desarrollarlos, su reconocimiento y acreditación de los mismos, etc. En este sentido, el informe Trends IV (Reicherdt, Tautch, (2005) pone en evidencia como la gran mayoría de los asuntos de calado en esta propuesta europea remiten justamente a un desarrollo de la profesionalidad docente aunque no se le preste la necesaria atención:
 - (...)En muchas instituciones de Educación Superior existen nociones vagas de los resultados del aprendizaje y algunas

veces tan solo algún grupo (...) muestra algún tipo de familiaridad (con ello) (p. 18)

- La inversión de tiempo en la reforma es contemplada como una reducción de las actividades de investigación “lo cual, a su vez, está teniendo repercusiones negativas en la calidad de la enseñanza”. (p. 21)
- “Algunos académicos en diversos países muestran preocupación hacia los efectos negativos que conlleva centrarse en el aprendizaje del estudiante (...) en especial en el nivel de Grado, usando términos como “Verschulung” y “Didattikizzazione”. (p.21)
- “Existe un alto riesgo de que conceptos y herramientas como el aprendizaje centrado en el estudiante, los resultados del aprendizaje,... sean implementados aleatoriamente para cumplir con la normativa existente sin una comprensión profunda de su función pedagógica”. (p.22)

Todo ello no hace más que poner en evidencia la necesidad de articular líneas políticas de apoyo al desarrollo de la docencia, y de su calidad, tanto por parte de las Administraciones del Estado como por parte de las mismas Universidades, superando falsas contraposiciones, p.e. entre docencia e investigación. Un ejemplo sobresaliente de este apoyo lo encontramos en la Universidad de Utrech, fuertemente orientada a la investigación, la cual en 2007 ha dedicado seis millones de € a su unidad de apoyo a la docencia, según se consigna en su página web.

- El concepto de *competencia*, como uno de los elementos estructurantes de los currícula y de los aprendizajes. Un importante error en la asunción de la *propuesta de competencias* es la ingenuidad de suponer que se trata de un concepto unívoco y que basta enunciarlo para que se aplique y se obtengan los resultados deseados. Ello ha llevado a considerar que la propia intervención académica sería suficiente para desarrollar marcos inteligibles y relevantes para la elaboración y desarrollo de propuestas basadas en el modelo de competencias. Esta doble ingenuidad ha sido posible porque se han ignorado algunos aspectos fundamentales del modelo formalmente adoptado (Rué, 2008):
 - El carácter polémico del concepto de competencias (Eraut, 1994, Westera, 2001, y otros), debido a sus distintas tradiciones de origen y enfoques conceptuales.
 - El papel de las distintas agencias y agentes que intervienen en su definición y especificación.
 - El espacio que hay, en el desarrollo de una titulación, entre la definición de aquellas y su desarrollo entre los alumnos,.

- El problema de cómo desarrollar una nueva cultura docente, que refleje un enfoque de la E-A en la universidad distinto del actualmente hegemónico.
- La dificultad de proponer modelos de evaluación suficientemente complejos y relevantes para las competencias predicadas de una determinada titulación de grado o de postgrado.

El exceso en los aspectos normativos y acreditativos y la poca atención a otros como los mencionados hace que muchos profesores vean esta propuesta como una (nueva) importante turbulencia burocrática respecto a lo que ya están realizando y que, en consecuencia, desarrollen una actitud de desconfianza hacia la misma, cuando no de abierta resistencia. Por el contrario, cuando la propuesta se enraíza en las características y requerimientos del contexto en el que se desarrolla, cuando se conoce su lógica, puede incrementar su solidez y el grado de relevancia de la formación propuesta.

En este sentido, se pueden explicitar algunas de las turbulencias introducidas en el Sistema a partir de la opción de la formación en base a competencias, ya mencionadas en otro lugar (Rué, 2007):

- a) La pretensión – vana - de un modelo de referencia universal normativo. Dicha pretensión ignora la necesaria contextualización de toda formación en competencias: en función del tipo de formación, de la orientación que se le da y en función de cómo se resuelve en el ámbito de *lo local* (qué necesidades percibimos, cómo *las sabemos resolver* y cómo lo afrontamos) en la propia organización institucional universitaria.
- b) La diversidad de conceptualizaciones empleadas por las distintas agencias oficiales, con importante influencia normativa, genera confusión. Los siguientes son ejemplos de conceptualizaciones no coincidentes: el Documento Marco del MECD, propone distinguir entre “*Competencias genéricas básicas, competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permita a los titulados una integración al mercado de trabajo*”, el Proyecto Tuning distingue entre *competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas)* y *competencias específicas* (2003: 72-73). También en la web de una prestigiosa universidad se definen las competencias como “capacidades” personales. Si fuera así, las “capacidades” serían difícilmente enseñables, puesto que aluden fundamentalmente a estados personales, tal como pone de manifiesto Eraut (1994).

- c) La confusión acerca de su concreción y desarrollo. A menudo, en la especificación de los perfiles de titulación, se da más énfasis en no olvidarse ninguna de las competencias posibles, aún a riesgo de ofrecer un panel de las mismas imposible de controlar, que en realizar una selección priorizada y razonable, digamos entre 5-7 como mucho, de entre las posibles. También se acostumbra a creer, en vano, que toda competencia enunciada - como todo contenido del programa - será lograda por los estudiantes, sólo por haber sido prevista. Es relativamente común no considerar el grado de profundidad de este logro al que se aspira para dichos estudiantes, en cada materia y o curso académico. El “olvido” de su forma de desarrollo vuelve irrelevante cualquier formulación que se haga de las mismas.
- d) La noción de que toda competencia es observable y evaluable, sostenida invariablemente, también causa importantes confusiones. Puesto que no toda competencia es observable, ni evaluable fácilmente, especialmente las más complejas, se corre el riesgo de definir su grado de logro por defecto, mediante *sólo* lo que es fácilmente observable y evaluable. Se confunde la convención de medida sobre cómo se evalúa *el saber*, por la medida o valoración de un hecho real más complejo. La no observación de lo anterior facilita el regreso a la teoría reductiva de las competencias como *skills* observables.
- El hecho de no considerar el diseño de una titulación de acuerdo con la idea de *proceso* y, en cambio, hacerlo en base a la noción de *producto*, sería la última gran fuente de importantes turbulencias. La ausencia de criterios y de oportunidades para que los agentes involucrados vayan contrastando, refinando los conceptos manejados, sus prioridades, las experiencias docentes en su desarrollo, etc., reduce la complejidad inherente a todo proceso de cambio a una representación simplificada, puntual y tecnocrática del mismo, lo que aporta sólidos argumentos a la idea de banalización de la propuesta.

Dichas consideraciones quieren ser una necesaria llamada de atención hacia el proceso de aplicación y concreción de las nuevas propuestas formativas, atendiendo a la diversidad de contextos, de posibilidades e interpretaciones plausibles. Precisamente, las distintas universidades van a converger en Espacio Europeo, mediante el ejercicio de su autonomía y de su responsabilidad, en el desarrollo de los currículos, en la concreción de su propio marco de especificación para los mismos, ejerciendo, así, su función de agencia formativa del más alto nivel.

Los límites de las narrativas en el cambio

Más arriba me he referido a las narrativas como la forma práctica de apropiación del cambio y en términos de experiencia profesional, por parte de los agentes involucrados en él. En este sentido, es innegable que el proceso de apertura hacia el EEES ha abierto de manera significativa la reflexión sobre las vigentes prácticas docentes en la Universidad. Hay evidencias más que suficientes que ilustran la progresiva reconceptualización, ya en curso, de lo docente a través de la introducción de innovaciones y de recursos que hace tan sólo diez años era absolutamente quimérica, mediante iniciativas de todo tipo, desde individuales, hasta corporativas e institucionales. Así, hoy, se trabaja mediante tutorías, plataformas digitales, objetos de aprendizaje, trabajo cooperativo, mediante proyectos, ABP, mediante prácticas en empresa, se ha incrementado la evaluación formativa, se elaboran portafolios de alumnos, etc., aunque sean experiencias todavía no muy generalizadas, pero sí muy extendidas⁷.

El valor que aporta todo ello, es el de constituir un capital cultural de “narraciones” prácticas enormemente interesantes, ya que permiten definir y visualizar sobre el terreno el potencial formativo práctico de las ideas que sostienen el modelo que se está extendiendo. La cuestión, sin embargo, es cómo se discriminan entre dicho corpus de prácticas aquellas realmente relevantes o sus concreciones más elaboradas, cómo éstas se extienden y, más importante aún, cómo los profesores pueden acceder a un Sistema de apoyo y de formación que convierta aquellas iniciativas en *propiedades del Sistema* además de propiedades del buen hacer profesional individual o de grupo.

Las identidades profesionales y académicas se configuran mediante las prácticas propias del campo disciplinar, mediante la socialización profesional con los iguales, la cual provee a los individuos de certezas, de pautas de pensamiento, de marcos interpretativos y de acción, afirma Marilyn Strathern (2008). Pero también se configuran mediante relaciones de poder y en la asimilación de los valores que nos hacen semejantes a nuestros iguales. Así, la identidad académica en los últimos decenios ha ido priorizando fundamentalmente una de las vertientes de la identidad académica (la investigadora) en detrimento de las restantes, reducidas a un espacio de mucha menor visibilidad institucional y social.

En efecto, uno de los problemas emergentes en la situación de transición en la que se encuentra la universidad en nuestro país es la creencia ampliamente extendida y arraigada de que la agenda del desarrollo institucional como universidad depende mucho más de lo que puede aportar la investigación que de lo que pueda aportar la docencia como tal. No obstante, los grandes elementos de fondo que se discuten en este cambio de paradigma formativo tienden a replantear, en toda su amplitud, el papel docente de las instituciones de Formación Superior en las sociedades. Como hemos visto, en esta nueva propuesta de alineamiento entre Universidad y Sociedad

⁷ Las crecientes aportaciones a los Congresos CIDUI, la asistencia a los talleres de RED-U, la proliferación de jornadas de intercambio inter e intra-universitarias, la potenciación de redes de docencia en universidades como Alicante, el reconiento de grupos de docencia en otras universidades, etc., son evidencias suficientes del cambio de fondo que se está gestando en la docencia universitaria española.

se acentúa la presión en la vertiente formativa, entendida en sentido amplio: en el plano de replantear lo curricular; en los focos de la formación; en la responsabilización institucional ante las demandas ocupacionales de los titulados superiores, etc. Es en este sentido que “las narraciones” que aportan una mejora de la funcionalidad en la formación tenderán a ser periféricas o incluso anecdóticas mientras sean invisibles para el Sistema.

Sin embargo, los países que mejor se han situado en la lógica de la “atracción de los estudiantes”, los USA, el RU, Holanda o Australia, la docencia se reconoce como una dimensión profesional en sí misma, como un ejercicio que puede ser aprendido y mejorado, y cuyo aprendizaje y mejora aporta un valor añadido a la función social de la Universidad. En estos países, ya nadie accede a la docencia universitaria sin una acreditación de su suficiencia en la docencia, o sin un compromiso de formación en ella. Parece urgente, pues, asumir el coste de nuestro infradesarrollo en este apartado, el cual deberá ser superado con medidas de visibilidad y reconocimiento hacia las nuevas prácticas, aportándoles sostenibilidad, con el riesgo, si no se hace, de que el cambio propuesto no supere el umbral de una adaptación de corte lampedusiano.

Modalidades de orientación del cambio, ¿discursos o narrativas?

Los *discursos* se validan en las *narrativas*. Éstas no constituyen aplicaciones técnicas de los anteriores, sino transformaciones, adaptaciones, es decir formas de apropiación profesional colectivas y de desarrollo práctico de aquellas. Desarrollarlas lleva tiempo, requiere deliberación, ensayar, equivocarse y aprender del error. También requiere persistencia, como todo desarrollo profesional. Así, un cambio puede estar debidamente fundamentado en su foco, pero ¿cómo se genera una apropiación del mismo y, en especial, de todas sus consecuencias, por parte de toda la diversidad de agentes que van a verse involucrados en él? ¿Cómo hacerlo desde nuestros modelos de gestión actuales, todavía cercanos a las ideas weberianas de las estructuras burocratizadas?

Si, por el contrario, el cambio propuesto puede ser consideradas más como un proceso que como una estructura, ¿qué modelo de gestión del mismo es el más adecuado? La cuestión no es irrelevante, pues el modo cómo responda va a afectar a los funcionamientos institucionales, pero también al sentido de autonomía y de libertad académica, es decir, al sentido de capacidad de agencia de los diversos agentes universitarios, indispensable para la apropiación de aquél. En otros términos, afectará a cómo se perciben en su identidad, como académicos o como estudiantes, en el nuevo marco. Y a nadie le gusta perder!

Si adoptamos los referentes anteriores, observamos cómo emergen algunos puntos débiles, predictores de importantes turbulencias. Quizás el punto débil más importante en nuestro caso sea el de la incapacidad de aportar sentido de agencia a los diversos actores institucionales, por razones de nuestra cultura de gestión. Hemos visto que los discursos ofrecen puntos débiles, aunque sus fundamentos sean relevantes.

El énfasis oficial en un genérico discurso “de adaptación”, junto con la dependencia de las propias universidades con respecto a unas normativas muy reguladoras, la presión que se ejerce sobre la acreditación externa (de las Titulaciones), la complejidad de la acreditación del profesorado o los modelos burocratizados de gestión de todo ello, no sólo reducen la capacidad de agencia de los diversos actores sino que aportan al proceso la perspectiva de ser un discurso uniforme, lineal, externamente impuesto y falto de relevancia, que cuestiona lo que se está realizando sin aportar una mejor comprensibilidad a los ojos de quienes deberían asumir todo ello en primera persona.

Y es pertinente recordar aquí a los mismos estudiantes. Constituye un error abandonarlos y dejarlos en un segundo plano sin margen visible de discusión y de acción. Sin tomarlos en consideración, sin darles también capacidad de agencia. Parece como el estudiante, como categoría, es transformado en cliente, en consumidor de un servicio hacia el cual se le pide mantener una relación funcional, pasiva.

Para concretar lo anterior, para orientar en la respuesta a las cuestiones anteriores, emergen como necesarias condiciones como las siguientes:

1. *Coordinarse las agencias intervinientes (Administración, Universidades, Agencias de Calidad) en unas mismas políticas de fondo, orientadas hacia dicho cambio.* Adoptar un modelo de desarrollo progresivo, sostenido y sostenible.
2. *Especificar el sentido del cambio a partir del propio contexto y experiencia institucional.*

La autonomía universitaria debe servir para garantizar a los alumnos el derecho a la calidad y a la relevancia de la formación recibida, no a saber todos lo mismo del mismo modo, algo que, por otra parte, es imposible en términos reales y prácticos. Así, desarrollar las propias fortalezas, minimizando las propias debilidades debería ser el eje de la diferenciación positiva universitaria. Ello supone asumir *el cambio* desde la propia capacidad de agencia, desarrollando un proyecto propio, a partir del proyecto-marco definido institucionalmente, desde la propia autonomía de gestión y de intervención.

3. *Considerar las titulaciones como ejes del cambio.*

La Universidad, ni genérica ni singularmente, es uniforme ni se presta a estandarizaciones fáciles, sin comprometer algunas de sus funcionalidades. En una universidad se da formación orientada netamente hacia la profesionalización. Se da también formación pre-profesionalizadora, es decir orientada hacia determinados campos profesionales, aunque no en una profesión específica, y se proporciona también formación orientada hacia la consolidación y desarrollo de espacios culturales y académicos y en la investigación en ellos.

La relevancia de la titulación, como itinerario curricular con sentido propio, con valor añadido, es algo más que un concepto abstracto. Afecta a una de las líneas de flotación del modelo organizativo actual en la universidad española: la departamental. Mientras la *titulación* propuesta, - el qué, su por qué, su para qué y para quienes, el cómo de la misma - sea una resultante de decisiones agregadas, adoptadas por separado desde distintas lógicas y necesidades *en competencia*, la adopción práctica de una propuesta curricular cualquiera va a ser mucho más confusa y compleja que el que se va a dar en otros modelos organizativos, ya existentes en universidades del mismo espacio formativo europeo.

4. *Fortalecer el aprendizaje del cambio profesional docente, en la acción y a partir de la propia acción, a partir de evidencias y validando procesos y resultados.*

El verdadero desarrollo no proviene de la aplicación de prácticas técnicas desarrolladas en otros contextos, sino, fundamentalmente, de aquellos recursos, procesos y herramientas que se sepa desarrollar, de la propia *natalidad*⁸ de la acción en cada contexto, dadas las condiciones y parámetros condicionantes en cada lugar. Toda la tradición de la corriente denominada “*Investigación en la acción*” (por ejemplo Stenhouse 1987, o Elliott, 1990, 1993a y b) ha trabajado sobre algunas ideas fundamentales, que son de enorme interés en el ámbito que comentamos. Podríamos añadir a ellas la noción de fortalecer el aprendizaje del cambio, *en la acción* y a partir de o *sobre la propia acción* (Schön, 1992), a partir de evidencias, validando procesos y resultados, mediante evaluaciones de proceso cualitativas, así como de la necesaria investigación. También Fullan (2002, 2004) y Hargreaves y Goodson (2006), han destacado la importancia de este eje de acción en el cambio.

Dichas concepciones coinciden con las ideas centrales del aprendizaje adulto elaboradas por Kolb (1984) e ilustradas en un circuito que comprende la experiencia, reflexionar sobre la misma, elaborar su conceptualización, el probar o ensayar y la acción de observar. El presupuesto y las evidencias aportadas por todo el cúmulo de trabajo de esta corriente se podrían sintetizar en la constatación de que este tipo de cambios requiere una masa crítica de agentes implicados en el proceso de reflexión, tanto acerca del mismo proceso como sobre los fenómenos y resultados que en él se generan. Sin estas dos grandes condiciones (una “masa crítica” con sentido de pertenencia e implicación y una metodología para la reflexión), los avances son mucho menos sostenidos y sostenibles.

5. *Asumir que la implementación de métodos innovadores no siempre da lugar a los resultados deseados.*

⁸ En el sentido que le da Hanna Arendt

En la medida que los recursos instructivos deben ser comprendidos y aplicados de manera apropiada a sus propósitos y a sus fines ello toma bastante más tiempo de lo que esperan los diseñadores de las reformas. Esto ha sido puesto de relieve, desde distintas perspectivas, por distintos autores como Lockwood, 1992, Gibbs, 1992, Fullan en 1991, (en Nijhuis, 2006). Por lo tanto, los cambios cuando se introducen requieren por lo menos tres grandes aproximaciones: la comunicativa y de apropiación de los valores y de los recursos inherentes al mismo, por parte del profesorado y de los mismos alumnos; una asignación de recursos de apoyo, en la comunicación y formación necesarias para su éxito; y un tipo de evaluación retroalimentadora de los ajustes que el cambio propuesto requiera. Es decir un seguimiento y ajuste del cambio propuesto, para comprobar que se esté caminando a la vez en la dirección del mismo y en la obtención de los resultados deseados.

Conclusiones

La hipótesis de la que se parte en este texto es que la propuesta que analizamos implica un cambio de naturaleza cultural, con importantes implicaciones en el ámbito de lo político, de lo organizativo y en el de la responsabilización de los agentes participantes o involucrados en él y en el del tipo de apoyo que se requiere. Entre los aspectos a destacar en él, señalaría los siguientes:

- La autonomía de las instituciones universitarias se configura como una pieza estratégica clave para el desarrollo del EEES.
- La modalidad de gestión y de orientación de dicho proceso también ha aparecido como determinante. No debe olvidarse su naturaleza política y no sólo técnica.
- El proceso mismo es también una experiencia de aprendizaje y de conflicto con lo precedente y la cultura que ello ha generado. Así, pues, ¿qué instancias de reflexión y de apoyo internas se van a impulsar? ¿Qué mecanismos de valoración se introducen? ¿A qué agentes se va a implicar en ello?
- Este cambio tiene costes. En estas circunstancias, si se desea que las reformas tengan éxito se necesita una mayor conciencia por parte de los agentes involucrados y considerar que ello requiere tiempo y apoyo.
- Una profesionalidad, la docente incluida, no se inventa, se desarrolla. Pero no se desarrolla desde la invisibilidad, en la precariedad o desde la sola intuición; requiere reflexión, investigación, contraste y espacio y estatus institucionales.
- Dicho cambio debe asumir como referentes de la acción institucional y docente unos niveles explícitos de calidad docente y de calidad de los aprendizajes.

- Asumir que todo ello va a requerir apoyo, no sólo material, sino también experto. Pero un tipo de expertez que no siempre se halla en el exterior, sino que habrá que desarrollarla, tal como decía Schön, *sobre y en* el curso de la misma acción.
- Todo ello, asumiendo para la formación el papel de más alto nivel como estratégico para la universidad y para la Sociedad. A la vez que potenciando la formación del más alto nivel, para porcentajes más altos de universitarios.

Referencias bibliográficas

- BARNETT, R. (1999). *Realizing the University in an era of Supercomplexity*, Oxford University Press.
- BARNETT, R., DINAPOLI, R., (Eds.), (2008). *Changing Identities in Higher Education, Voicing Perspectives*, Milton Park, Routledge.
- BAUMAN, Z., (2001). *La sociedad individualizada*, Barcelona, Eds. Càtedra;
- BAUMAN, Z., TESTER, K., (2002). *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*, Madrid, Paidós.
- BECK, U., (1998). *La sociedad del riesgo, hacia una nueva modernidad*; Barcelona, Paidós.
- BOUTINET, J.P., (1996). *Anthropologie du projet*, Paris, Presses Unviersitaires Françaises.
- BRODNICK, R. J., KRAFFT, L., (1997). Chaos and complexity theory: implications for research and planning in higher education, *Association for Institutional Research Thirty-Seventh Annual Forum*; May 18-21, 1997; Contributed Paper.
- BRUNER, J., (1990). *Actos de significado*, Madrid, Alianza; (2002), *Making stories, law, literatura, life*, New Cork, Farrar, Strauss, Giroux.
- CASTELLS, M., (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, Madrid, Alianza Ed.
- COWAN, J., (2006). *On becoming an Innovative University Teacher, Reflection in Action*, Second edition, Berkshire, Open University Press.
- ELLIOTT, J. , (1990). *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata.
- ELLIOTT, J., (1993a). 'The relationship between 'understanding' and 'developing' teachers' thinking' en Elliott, J. (Ed) *Reconstructing Teacher Education* Falmer Press: London, Washington DC.
- ELLIOTT, J., (1993b). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata.

- ERAUT, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*, London: Falmer Press.
- FULLAN, M., (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*, Madrid, Akal.
- FULLAN, M., (2004). *Las fuerzas del cambio: la continuación*, Madrid, Akal.
- HARGREAVES, A., GOODSON, I., (2006), Educational Change Over Time? The sustainability and non-sustainability of three decades of secondary school change and continuity, *Educational Administration Quarterly*. 2006 (1), 42: 3-41.
- HARVEY, L. and GREEN, D. (1993). *Defining Quality, Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), pp. 9-34.
- HARVEY, L. and KNIGHT, P. (1996). *Transforming Higher Education*. Ballmoor: SHRE/Open University Press.
- HARVEY, L. (2006). Understanding quality. In Purser, L. (Ed.), *EUA Bologna Handbook: Making Bologna work*, Brussels European University Association and Berlin, Raabe. <http://www.bologna-handbook.com/>
- KOLB, D.A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- KUHN, T. (1982). *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- NIJHUIS, J., (2006), Learning Strategies, Student's Characteristics and Their Perceptions of the Learning Environment, Universitaire Pers Maastricht. Tesis Doctoral.
- REICHERT, S., TAUCH, C., (2005). *Trends IV, European Universities Implementing Bologna*, European University Association Publications.
- RUÉ, J. (2007). *Enseñar en la Universidad*, Madrid, Morata.
- RUÉ, J., De Corral, I., (2007). Significados de la "Formación docente" en las universidades españolas en el marco del EEES, *RED-U*, Publicación en línea de la Red Estatal de Docencia Universitaria. Año I. Número 2 - 15 de Septiembre de 2007. http://www.um.es/ead/Red_U/2/
- RUÉ, J., (2008). El aprendizaje autónomo en la Educación Superior, Madrid, Narcea, (en prensa).
- SCHÖN, D.A., (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós-MEC.
- SCHÖN, D.A., (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós-MEC.

- SERRA RAMONEDA, J., (dir) (2007). *Educació Superior i Treball a Catalunya: Anàlisi dels Factors d'Inserció Laboral*, Barcelona. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya, (AQU), informe de investigación.
- SENNETT, R., (2000). *La corrosión del carácter*, Barcelona, Anagrama y (2006), *La cultura del nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama.
- SENNETT, R., (2009). *El artesano*, Barcelona, Anagrama.
- STENHOUSE, L., (1987). *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata.
- STRATHERN, M., (2008). Preamble: Knowledge Identities, en Barnett y Di Napoli, op. cit.
- TUNING PROJECT, <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>
- WALKER, M., (2006). *Higher Education Pedagogies*, Berkshire, Open University Press
- WESTERA, W., (2001). Competences in education: a confusion of tongues, en *Journal of Curriculum Studies*, Vol 33, 1, January, pp. 75-88.

Correspondencia con el autor

Joan Rué
Dpto. de Pedagogía Aplicada
Universidad Autónoma de Barcelona
Presidente de RED-U.
Joan.Rue@uab.cat